

УДК 378

ОБРАЗОВАНИЕ В ПОТОКЕ ПЕРЕМЕН: ЧТО ЗНАЧИТ «ЗНАТЬ», И КАКОМУ ЗНАНИЮ МЫ УЧИМ

С. Н. Жаров

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 25 октября 2016 г.

Аннотация: существуют три фундаментальных измерения знания – знание-информация, знание-причастность (понимание), знание-метод. Акцент на одном из этих измерений в ущерб остальным приводит к неполноценному знанию. В этом контексте анализируются проблемы, связанные с тремя тенденциями в современном образовании: прикладная направленность, дистанционное обучение и компетентностный подход.

Ключевые слова: образование, знание, понимание, метод, прикладные науки, дистанционное обучение, компетентностный подход.

Abstract: there are three fundamental dimensions of knowledge – knowledge-information, knowledge-participation (understanding), knowledge-method. The emphasis on one of these dimensions at the expense of others leads to defective knowledge. In this context we analyze the problems associated with three trends in contemporary education: an applied orientation, distance learning and competence-based approach.

Key words: education, knowledge, understanding, method, applied science, distance learning, competence-based approach.

Образование – это процесс индивидуального усвоения культурных форм. Особая роль здесь принадлежит знанию. Сегодня само существо знания представляет собой предмет эпистемологических дискуссий. Мы будем рассматривать знание не со стороны его конкретного содержания (оно постоянно меняется), а в связи с реализуемыми в нем способами духовного постижения бытия. Иначе говоря, речь пойдет о типах знания, составляющих когнитивные инварианты науки и образования. Нельзя не вспомнить привычную констатацию: само по себе знание, вне связи с воспитанием и умением, мало чего стоит. Однако, если задуматься, эта констатация имеет двоякий смысл. С одной стороны, она высвечивает необходимость рассматривать образование как целостный, многомерный процесс, а с другой – основана на явном противопоставлении знания другим аспектам образованности. Правда, такое противопоставление существовало не всегда.

Знание как сконструированная знаковая предметность с «нейтрализованными» человеческими смыслами – это специфический продукт науки Нового времени. Такое знание открыто для рациональной рефлексии, его можно легко передать другому, превратить в схему действия. Эти черты позволили осуществить идею Ф. Бэкона о

знании как могуществе [1, с. 12]. Но было бы неверно видеть в таком знании всеобщий образец, поскольку здесь уходит на второй план связь знания с глубинами души, с интуицией, волей и пониманием. Ведь то, что дано в качестве предмета, уже не есть я сам; это объект применения моей способности, но не внутренняя составляющая моего творческого дара; это предмет моей воли, но не сама воля. Связь знания с глубиной человеческой субъективности и с волей выражена в других видах знания. Правильнее даже говорить не о видах, а о *внутренних измерениях*, аспектах, присущих развитой системе знаний как таковой. Обычно мы различаем знание по уровню теоретизированности (обыденное, эмпирическое, теоретическое знание). Однако не менее актуально различение, связанное со способами духовного схватывания.

Первый из этих способов ведет к знанию как предметно представленной (с помощью знаков) картине. Такое знание легко транслируется и, при выполнении определенных условий, может быть формализовано. Данный вид знания можно назвать *знанием-информацией*. К этому виду может принадлежать и наглядный образ, и теоретическая модель, если они выражаются в знаковой форме.

Второй способ схватывания имеет совершенно иной характер. Начиная с Античности его на-

зывали *интеллектуальным созерцанием* или *интеллектуальной интуицией*. Для философской традиции, так или иначе связанной с Гегелем и Марксом, слово «созерцание» имеет отрицательные коннотации, указывающие на пассивность субъекта и, соответственно, на несовершенный характер познания. Однако такого рода ассоциации будут несправедливы, если обратиться к изначальному смыслу указанного понятия. Интеллектуальное созерцание (интуиция) – это постижение, снимающее барьеры и опосредования между познающим и познаваемым. Оно симульно и, по замечанию Декарта, схватывает «...все сразу, а не в последовательности» [2, с. 111].

Результатом такого созерцания является не сама по себе информация (осведомленность), а духовная причастность познающего к познаваемому. Это *знание-причастность*, или, говоря более современным языком, *знание-понимание*, главная суть которого с трудом поддается знаковому выражению и, тем более, передаче от одного человека к другому. В сфере такого знания, по замечанию Н. А. Мещеряковой, «...электрон становится духом, а дух – электроном; здесь истина совпадает с жизнью» [3, с. 84].

Особенность знания-понимания состоит в том, что оно существует не обособленно, а сопутствует информативному компоненту. Знание, с которым имеет дело творческий ученый и педагог, не сводится к своему выражению в знаковых и рациональных формах, а имеет второе измерение, состоящее в духовной причастности человека к постигаемому предмету. Через это измерение знание включается в творческий процесс, преодолевающий ограниченность старых понятий. Если такое второе измерение отсутствует, то знание вырождается в замкнутую в себе систему.

Передача знания-понимания происходит при совместной работе учителя и ученика, что всегда осуществлялось в научных школах. Входя в среду творческого общения, студент обретает не только осведомленность, но и приобщается к способам духовного освоения мира, не сводимым к содержанию учебников.

Особый статус знания-причастности был осознан уже Платоном. Здесь открывает себя «то, что познается само по себе», или «подлинное бытие» [4, с. 493]. Однако то, что «познается само по себе», с трудом выражается с помощью знаков: «...словесное наше выражение здесь недостаточное» [там же, с. 494]. Фактически Платон говорит о том, что мы обозначили как противоположность между знанием-информацией и знанием-причастностью. Достижение знания-причастности (т.е. понимания) требует от человека внутренних

предпосылок, особенно, если речь идет о философии: «...в чуждых для себя душах она не пускает корней» [там же, с. 495–496]. Парадоксальность такого знания проявляется в его отношении к теоретическому уровню. С одной стороны, оно есть условие полноты постижения. С другой стороны, оно не передается автоматически вместе со знанием-информацией, не входит в принятое в науке и преподавании описание научных достижений. Впоследствии, уже в XX в., на это обстоятельство обратит внимание Э. Гуссерль, заметив, что теоретическая предметность стала заслонять от нас смысловые основы теоретического постижения [5, с. 366–368].

Выделение указанных аспектов знания связано с ключевой проблемой: *чему можно научить в процессе образования?* Впервые этот вопрос был поставлен Платоном. В диалоге «Протагор» представлены две позиции – Сократа и софиста Протагора. Речь идет о том, можно ли научить *аретѣ* (арете). В русском переводе *аретѣ* представлено как «добродетель», что, вообще говоря, не вполне точно. Греческое «арете» исходно означало доблесть, совершенство. Добродетель есть совершенство в следовании нравственному закону, однако не всякое совершенство есть добродетель в обычном смысле слова*.

Можно ли научить всех желающих знанию справедливости и тому подобных вещей? Сократ считает такое невозможным, поскольку имеет в виду знание-понимание. Такое знание становится частью души, это знание, благодаря которому душа оказывается причастна познаваемому и попадает под власть его законов. Это знание нельзя передать как простую вещь, а если оно усваивается, то меняет усвоившего его. «...Знания... нельзя унести в сосуде, а поневоле придется... принять их в собственную душу и, научившись чему-нибудь, уйти либо с ущербом для себя, либо с пользой» [8, с. 423].

Именно поэтому Сократ не доверяет знаниям, полученным от софистов [там же, с. 423]: они не связаны со стремлением к благу и потому могут быть опасными для неопытной души. А если знания не присвоены душой, не породнены с нею, то какое же тогда это знание?

Другой персонаж диалога, софист Протагор, напротив, полагает, что можно и должно выучить

* «Слово *аретѣ* находится в связи со словом *аристос* (аристос) – *лучшее, превосходное*. Добродетель человека благородного звания – это ряд таких свойств, которые делают его способным сражаться и повелевать» [6, с. 102]. Г. И. Кремер указывает на *нравственную арете*, отличную, например, от *арете* как красоты чувственных вещей [7, с. 65, 67].

всех справедливости. У него своя правда: ведь он имеет в виду всего лишь информированность, осведомленность [9, с. 340], которая может быть полезной и при отсутствии внутренней причастности к познаваемому: «...Если какой-нибудь человек представляется тебе самым несправедливым среди тех, кто воспитан меж людьми в повиновении законам, он все-таки справедлив и даже мастер в вопросах законности, если судить о нем по сравнению с людьми, у которых нет ни воспитания, ни судилищ, ни законов...» [8, с. 437].

Противоположность знания как духовной причастности и знания как информированности играет огромную роль в формировании памяти. Платон в «Федре» противопоставляет внутреннюю память (память-понимание), и память, объективированную в письменных знаках. Последняя, по Платону, – это не столько сама память, сколько внешнее средство припоминания: «...припоминать станут извне, доверяясь письму, по посторонним знакам, а не изнутри, сами собою. Стало быть, ты нашел средство не для памяти, а для припоминания. <...> Они у тебя будут многое знать понаслышке... и будут казаться многознающими, оставаясь в большинстве невеждами...» [10, с. 186].

Платоновские рассуждения о памяти звучат так, как будто они написаны по живым следам нашей современности. Разве сегодня масса учащихся не полагается главным образом на внешнюю память, объективированную в учебниках или ресурсах Интернета? Достижения науки присваиваются в виде внешней информации или указателей того, где эту информацию можно найти. Прав Д. Нейсбит: «Мы тонем в информации, но испытываем голод по знанию» [11, с. 41]. Все это было бы не столь критично, если бы работало знание-понимание, дающее основу для первичного отбора многообразной информации уже на интуитивном уровне. Но именно такой основы, как правило, нет у современных студентов. В результате знание оказывается внешним, не затрагивающим внутренний мир ученика. У. Эко пишет внуку: «...о болезни, которая поразила твое и предыдущее поколение, которое уже учится в университетах. Я говорю о потере памяти. <...> ...Понимание того, что компьютер может в любой момент ответить на твой вопрос, отбивает у тебя желание запоминать информацию» [12]. Обратим внимание: хотя Эко использует термин «информация», он имеет в виду духовную причастность, знание-понимание. Историческая память, пишет Эко, «...хранит... события, которые случились до твоего рождения. <...> Все это надо помнить. Наступит день, и ты

состаришься, но ты будешь чувствовать, что прожил тысячу жизней...» [там же].

Новое время выделяет еще одно измерение знания – *знание как метод*, дающий нам не саму истину, путь ее достижения. Этот аспект знания связан с решением трех задач, вставших перед познанием и образованием.

Первая задача была связана с раздогматизацией истины. Истина предстала не как результат, которому можно раз и навсегда выучиться, а как бесконечный горизонт познания. Знание-метод давало человеку способ приближения к этому горизонту.

Вторая задача – обеспечить практическое применение знания, превращение его в орудие человеческого могущества. Греки рассматривали знание о приемах действия как «технэ», не относящееся к постижению «фюзиса»*. Теперь природа должна была предстать в формах человеческой деятельности. Философское обоснование такого подхода было дано Кантом. Наши понятия постольку являются знанием, поскольку дают схему формирования постигаемого объекта: «*Тот, кто хочет познать мир, должен вначале построить его, а именно – в себе самом*» [14, с. 551]. Отсюда естественным образом вытекает практическая значимость фундаментального теоретического знания и внутренняя связь фундаментальных теорий со сферой технологий [15].

Третья задача состояла в демократизации научного знания. Платон не меньше, чем Декарт или Лейбниц, заботился о методе, но его метод (восхождение к идее) пригодится лишь тому, кто выдержит ослепляющий свет умопостигаемой истины [16, с. 295–299], а к этому способны лишь «лучшие натуры» [там же, с. 300]. Платоновское знание-причастность аристократично и доступно лишь избранныкам духа. В Новое время складывается принципиально иная ситуация. Наука, служащая покорению природы, требует коллективных усилий. Возникает потребность в *знании-методе*, способном обеспечить путь к истине, доступный для всех, в том числе и не самых одаренных.

По мнению Декарта, «...всякий, кто в совершенстве изучит весь... метод, каким бы посредственным умом он ни обладал, увидит... нет никаких путей, закрытых для него в большей степени, чем для других людей...» [17, с. 105]. Но Декарт все-таки подчеркивает, что дискурсивно-расчетная работа начинается после первичного акта ин-

* Механика, связанная с расчетом и проектированием разных механизмов, была для греков «средством "перехитрить" природу, но не средством познать ее» [13, с. 489].

туитивного схватывания, который не может быть заменен дедукцией [там же, с. 85]. Более того, он не склонен слишком доверять формальной стороне метода [там же, с. 260].

Напротив, в проекте Лейбница формальный аспект метода заслоняет собой работу интуиции. Философ предлагал создать формальный язык – *универсальную характеристику*, «в которой одновременно содержалось бы искусство открытия и искусство суждения...» [18, с. 413]. Метод здесь не просто делает то же, что и «самый сильный ум» [там же, с. 496], но претендует на то, чтобы этот ум заменить. Если между философами возникает спор, им достаточно «...сесть за свои счетные доски и сказать друг другу... *давайте посчитаем!*» [там же, с. 496]. А «значение гения состоит скорее в действительности, чем в характере мышления и открытия» [там же, с. 499]. Проект Лейбница содержал важные идеи, реализованные в последующем развитии науки (например, при создании вычислительной техники), однако главные его претензии оказались неосуществимыми.

Таким образом, существуют три измерения знания, каждое из которых играет свою роль в познании и образовании. Это *знание-информация*, *знание-причастность (знание-понимание)* и *знание-метод*. При этом, несмотря на неизбежные ситуативные акценты, в образовании вплоть до XX в. не было тенденции к гипертрофированию одного аспекта в ущерб другому, а знание-понимание было неизменным спутником образованности. Классическое образование, по точному выражению А. Бергсона, стремилось «разбивать лед слов и обнаруживать под ним свободное течение мысли» [19, с. 166]. Однако уже в первой половине XX в. ситуация начала быстро меняться. Естественные науки (как в исследовании, так и в преподавании) стали акцентировать внимание на знании-методе и знании-информации, оставляя знание-причастность на периферии, в качестве гуманитарного факультатива к научной рациональности. Опасности, таящиеся в этой тенденции, первым осознал Э. Гуссерль: «...чем более богатой становится ее (науки. – С. Ж.) “методика”, тем больше главная... работа переносится в символическую сферу мышления, которая использует первоначально ориентированные на интуицию понятия лишь символически, как фишки в игре... <...> В результате науки оказываются... фабриками очень ценных, практически полезных суждений ... из которых практический человек может черпать без подлинного понимания...» [5, с. 366–367].

Там, где *метод* заслоняет собой *понимание*, изменяется и статус теоретической картины. Эта

картина начинает рассматриваться прежде всего как средство вычисления и коммуникации, а ее содержательные аспекты воспринимаются как нечто такое, чем можно пренебречь. Сегодня указанная тенденция набирает силу в образовании. Академик-математик В. И. Арнольд приводит характерные примеры. «Французский школьник-отличник на вопрос “Сколько будет два плюс три?” отвечает: “Три плюс два, так как сложение коммутативно”... Студент четвертого курса одного из лучших университетов (на письменном экзамене... где я запретил пользоваться... калькуляторами): “А как же я узнаю, будет ли число $4/7$ больше или меньше единицы?”» [20, с. 75].

Сказанное позволяет увидеть проблемы, таящиеся в «трех китах», а можно сказать – трех надеждах современного образования, каковыми являются *прикладная направленность, дистанционное обучение и компетентностный подход*.

«Прикладное» образование нередко представляется как более простое (а порой и более дешевое), чем фундаментальное. Прикладное знание мыслится как осуществление метода, не нуждающееся во всесторонней осведомленности и глубоком понимании. Между тем прикладные теории (на которых, собственно, и основываются новые технологии) могут быть не менее сложны, чем фундаментальные. Как замечает Е. А. Мамчур, сегодня «технология ставит перед наукой задачи и сама выступает источником развития науки» [21, с. 84]. Фундаментальная наука позволяет «увидеть» в череде разнородных явлений единый закон. Прикладная наука усваивает этот закон, но сначала знает его лишь в абстрактной форме. Ее задача – построить конкретные схемы создания новых устройств (веществ, явлений). Эти схемы не выводятся автоматически из исходного закона, они требуют введения дополнительных гипотез и построений, зачастую не менее сложных, чем фундаментальная теория. И если мы снизим уровень усвоения фундаментальных дисциплин, наши технологии будут не изобретениями, а тиражированием прошлых решений.

Обратимся теперь к дистанционному обучению. Идея, лежащая в основе дистанционного обучения, – это активность студента, способного искать и обретать знание без постоянного и непосредственного контакта со своими учителями. Ясно, что данный процесс неразрывно связан с повышением уровня академической свободы. Следует, однако, задуматься над тем, откуда возьмется основы для такой творческой самостоятельности и какое знание здесь будет усвоено. Чтобы свобода стала продуктивной, а не привела к распылению умственных и душевных сил, она

нуждается в рационально выверенной форме своего осуществления. И форма эта обретается через труд и дисциплину [22]. В старых университетах академическая свобода «работала» именно потому, что основы понимания и ответственности закладывались в гимназии с ее жесткой дисциплиной. Об этом писал один из классиков биологии XX в. Н. В. Тимофеев-Ресовский: «Я в жизни своей часто убеждался, что вся эта так называемая педагогика, уговаривание... в общем, один разврат, и толку от него никакого. ...Передовые школы с передовой педагогикой не дают детям, учащимся, основного, что должна дать школа, – воспитания чувства ответственности, прежде всего за самого себя» [23, с. 90]. Что же касается сегодняшней ситуации, то, по справедливому замечанию Е. В. Водопьяновой, «отечественный студент без неусыпного контроля над ним просто не готов прилежно заниматься» [24, с. 419].

Творческая свобода, даруемая знанием-причастностью, есть результат долгого и трудного приобщения к истокам науки, и приобщение это не может происходить дистанционным методом, разве что речь идет о гениальном ученике. Но разве образование рассчитано на гениев? В рамках дистанционного обучения можно в лучшем случае передать знание-информацию, но не знание-причастность. Сегодня акцент на дистанционное обучение лишь увеличит беспорядочность той информации, которой наполнены головы выпускников современной школы.

Обратимся теперь к компетентностному подходу. Быть компетентным – значит, быть готовым успешно применить свои знания в ситуации неопределенности [25], уметь подойти к решению вопросов, которые специально не изучались в вузе [26; 27]. Однако в формулировках компетентностного подхода обнаруживается тревожное противопоставление знания и компетенции: «На смену требованию “знать”, появились требования “быть”, “действовать”, “принимать решение”» [27].

Действительно, даже самый образованный человек нередко сталкивается с отсутствием ситуативно необходимого знания. Однако это отсутствие невозможно преодолеть лишь через решительность и волю к действию, ибо при могуществе современной техники действие без знания – это путь по дороге в никуда. Еще более опасен здесь метод проб и ошибок. Пробелы в ситуативно значимом знании преодолеваются через обращение к общим принципам и законам, которые, в единстве с интуицией и методом, позволяют найти верное решение. Иначе говоря, подлинная ком-

петентность требует глубокого знания фундаментальных основ и духовной к ним приобщенности.

Не нужно забывать, что при реализации привлекательного проекта (а компетентность – привлекательна) срабатывают не только наши добрые пожелания, но и заложенные в нем «концептуальные мины». Если компетентность без специальных оговорок противопоставляется знанию, мы рискуем прийти, например, к мысли о ненужности географии, высказанной персонажем пьесы Д. И. Фонвизина. Ведь есть извозчик, который знает, по какой дороге нужно ехать [28, с. 273–274]. Кстати, в XVIII в. эта мысль была по-своему здравой, ибо извозчик мог знать местность лучше, чем его пассажиры. Сегодня роль «извозчика» выполняет техника. И если компетентность сведена к способности управлять техникой без понимания ее законов, то *управление техникой* становится одной из форм *порабощения* ею.

О. Шпенглер в свое время нарисовал «образ современного волшебника – работник, который стоит у распределительного щита... и... с помощью этого щита простым движением руки вызывает к существованию колоссальные действия, не имея об их сущности ни малейшего понятия...» [29, с. 530]. Но волшебник, не понимающий собственной магии, сам становится ее орудием. Кто воплотит в себе итоги современного образования – люди-волшебники или люди-орудия? Или, может быть, нужно просто готовить человека, владеющего всеми измерениями знания?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бэкон Ф.* Соч. : в 2 т. Т. 2 / Ф. Бэкон. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мысль, 1978. – 575 с.
2. *Декарт Р.* Соч. : в 2 т. Т. 1 / Р. Декарт. – М. : Мысль, 1989. – 656 с.
3. *Мещерякова Н. А.* Детерминизм и свобода в ценностном мире современной науки / Н. А. Мещерякова // Вестник Воронежского гос. университета. Сер.: Гуманитарные науки. – 2000. – № 1. – С. 77–97.
4. *Платон.* Письма / Платон // Собр. соч. : в 4 т. Т. 4. – М. : Мысль, 1994.
5. *Гуссерль Э.* Метод прояснения / Э. Гуссерль // Современная философия науки. Знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада : хрестоматия. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996.
6. *Хёйзинга Й.* Homo ludens. Человек играющий / Й. Хёйзинга – СПб. : Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.
7. *Кремер Г. И.* Арете по Платону и Аристотелю / Г. И. Кремер. – СПб. : Имхо-Пресс, 2014. – 479 с.

8. *Платон*. Протагор / Платон // Собр. соч. : в 4 т. Т. 1. – М. : Мысль, 1994.
9. *Йегер В.* Пайдейя. Воспитание античного грека : в 2 т. Т. 1 / В. Йегер. – М. : Греко-лат. кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. – 593 с.
10. *Платон*. Федр / Платон // Собр. соч. : в 4 т. Т. 2. – М. : Мысль, 1993.
11. *Нейсбит Д.* Мегатренды / Д. Нейсбит. – М. : АСТ ; Ермак, 2003. – 380 с.
12. *Эко У.* Дорогой внук, учи наизусть / У. Эко. – Режим доступа: <http://inosmi.ru/archive2015/20160221/216819572.html>
13. *Гайденок П. П.* Эволюция понятия науки : становление и развитие первых научных программ / П. П. Гайденок. – М. : Наука, 1980. – 567 с.
14. *Кант И.* Из рукописного наследия : (материалы к «Критике чистого разума». Opus postumum) / И. Кант. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 752 с.
15. *Жаров С. Н.* Технология и рациональность (когнитивные и культурно-смысловые аспекты) / С. Н. Жаров // Взаимосвязь фундаментальной науки и технологии как объект философии науки. – М. : Ин-т философии РАН, 2014. – С. 183–207.
16. *Платон*. Государство / Платон // Собр. соч. : в 4 т. Т. 3. – М. : Мысль, 1994.
17. *Декарт Р.* Соч. : в 2 т. Т. 1 / Р. Декарт. – М. : Мысль, 1989. – 656 с.
18. *Лейбниц Г. В.* Соч. : в 4 т. Т. 3 / Г. В. Лейбниц. – М. : Мысль, 1984. – 734 с.
19. Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование / А. Бергсон // Вопр. философии. – 1990. – № 1.
20. *Арнольд В. И.* Что такое математика / В. И. Арнольд. – М. : МЦНМО, 2002. – 104 с.
21. *Мамчур Е. А.* Фундаментальная наука и современные технологии / Е. А. Мамчур // Вопр. философии. – 2011. – № 3. – С. 80–89.
22. *Жаров С. Н.* Образование и свобода / С. Н. Жаров // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2013. – № 2. – С. 87–91.
23. *Тимофеев-Ресовский Н.* Воспоминания. Всякие учителя и всякие способы учиться / Н. Тимофеев-Ресовский // Наука и жизнь. – 1996. – № 9. – С. 87–96.
24. *Водопьянова Е. В.* Перспективы сближения образовательных процессов и технологий / Е. В. Водопьянова // Европейская культура : XXI век. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2013.
25. *Пономарева Ж.* Компетентностный подход / Ж. Пономарева // Компетентностный подход в профессиональном образовании, 12.03.2015. – Режим доступа: http://www.syl.ru/article/173512/new_kompetent-nostnyiy-podhod-kompetentnostnyiy-pod-hod-v-profes-sionalnom-obrazovanii
26. Компетентностный подход : реферативный бюллетень. – М. : РГГУ, 2005. – 27 с.
27. *Брызгалина Е.* Компетентностный подход в системе образования, 01.02.2015 / Е. Брызгалина. – Режим доступа: <https://postnauka.ru/video/40278#!>
28. *Фонвизин Д. И.* Недоросль / Д. И. Фонвизин // Русская проза XVIII века. – М. : Худож. лит., 1971.
29. *Шпенглер О.* Закат Европы : очерки морфологии мировой истории : в 2 т. Т. 2 / О. Шпенглер. – М. : Мысль, 1998. – 606 с.

Воронежский государственный университет
Жаров С. Н., доктор философских наук, доцент кафедры онтологии и теории познания
E-mail: zharov_sn@mail.ru
Тел.: 8 (473) 255-08-57

Voronezh State University
Zharov S. N., Dr. Habil. in Philosophy, Associate Professor of the Department of Ontology and Theory of Knowledge
E-mail: zharov_sn@mail.ru
Tel.: 8 (473) 255-08-57